

---

**LEBEAUME Joël. *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin (1880-1980)***

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, 263 p.

**Fabienne Maillard**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4574>

DOI : 10.4000/rfp.4574

ISBN : 978-2-84788-677-1

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 30 septembre 2014

Pagination : 116-119

ISBN : 978-2-84788-676-4

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

Fabienne Maillard, « LEBEAUME Joël. *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin (1880-1980)* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 188 | juillet-août-septembre 2014, mis en ligne le 30 septembre 2014, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4574> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4574>

---

© tous droits réservés

de ceux qualifiés de flous. Il spécifie des origines du flou et incite à penser qu'un même problème peut être considéré comme flou pour différentes raisons :

- le flou pourrait provenir d'une forme de structuration des problèmes (solutions multiples, espace-problème difficile à décrire, pas d'algorithme de résolution envisageable, données pas toutes disponibles) ;
- il s'installerait dès lors que les citoyens se mêlent d'une question. Le flou ne serait donc pas dû à la structure du problème mais à la controverse sociopolitique ;
- il viendrait de la rencontre d'objets ou d'œuvres éloignés de notre quotidien et n'entrant pas dans nos cadres de pensée habituels (ainsi en est-il des œuvres picturales non figuratives) ;
- il naîtrait du côté multi-facettes de certains problèmes, comme c'est le cas pour le problème de la biodiversité ;
- il existerait de façon plus ou moins marquée pour chaque problème du fait de la diversité des langages constituant leurs énoncés.

À la lecture de certaines contributions nous pourrions être enclins à associer le flou à des situations quelque peu différentes des situations scolaires ordinaires et de leurs problèmes coutumiers. Mais rien n'est moins sûr, car le flou se niche peut-être là où nous pensons qu'il n'existe pas, par exemple au sein des problèmes scolaires habituels, du fait de la polysémie de la langue et parce que les élèves ne parlent pas la même langue que l'enseignant.

Sans épuiser le questionnement sur le flou des problèmes, cet ouvrage donne donc des repères pour les enseignants et les formateurs. Il renouvelle aussi la façon de considérer le travail des problèmes avec des élèves ou des étudiants en montrant l'intérêt :

- d'articuler les dimensions scientifiques et axiologiques de certains problèmes en évitant de s'en tenir à des positions extrêmes (pour les QSV, par exemple, le réductionnisme technique ou bien l'hypertrophie de la dimension axiologique) ;
- de donner une ouverture aux problèmes coutumiers en révisant leurs énoncés pour les rendre véritablement problématiques et obliger l'élève ou l'étudiant à problématiser et à modéliser ;
- de se donner du temps pour travailler les problèmes. Plutôt que de focaliser le savoir sur des solutions, il s'agit de donner de l'importance aux pratiques visant à le construire, en particulier aux pratiques langagières, et plus précisément aux débats où se construisent des raisons qui organisent les savoirs ou les choix ;
- d'encourager les élèves ou les étudiants à se frotter à la complexité, à la questionner, à se rendre compte qu'il peut y avoir plusieurs points de vue pour travailler les pro-

blèmes, et à se dégager de l'idée qu'il existerait une ou des démarches types.

Cet ouvrage nous fait ainsi passer d'un flou et d'une complexité qui poseraient problème en éducation à un flou qu'il s'agirait de promouvoir, d'entretenir et de contrôler pour garantir le processus d'apprentissage. Il nous confronte aussi à l'étrangeté de certains problèmes ou de certaines questions (le problème de la rencontre avec les œuvres artistiques, les questions socialement vives) et il incite à situer les pratiques d'enseignement dans un contexte culturel élargi et par rapport à des évolutions sociétales. Forquin (2001, p.133) écrit que dans toute « pédagogie », c'est-à-dire dans « toute mise en œuvre méthodique d'une intention délibérée d'enseignement », il y a une visée de développement de la raison et un ancrage dans la culture qui jouent à la manière de « deux "caps" à la fois irréductibles l'un à l'autre et inséparables l'un de l'autre, entre lesquels la pensée de l'éducation hésite et se divise ». C'est dire que l'élève ou l'étudiant ne doit pas seulement s'approprier un savoir, il doit aussi le faire dans une communauté de culture qui se crée et se recrée sans cesse (Bruner, 2008) autour du développement d'une pensée critique. En attirant notre attention sur les problèmes complexes flous, cet ouvrage nous oblige à questionner ou re-questionner les formes de savoirs et de culture que nous voulons valoriser. Voilà qui est particulièrement stimulant.

Denise Orange Ravachol

Université Charles de Gaulle-Lille 3, CIREL-Théodile

## BIBLIOGRAPHIE

- BRUNER J. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- FORQUIN J.-C. (2001). « La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 131-144. En ligne : <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_2001\\_num\\_135\\_1\\_2807](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2807)> (consulté le 15 mai 2015).
- TOUSSAINT R. & LAVERGNE M.-H. (2005). « Problèmes complexes flous en environnement et pensée réflexive d'élèves du secondaire ». *Aster*, n° 40, p. 39-66. En ligne : <[http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/aster/web/fascicule.php?num\\_fas=458](http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/aster/web/fascicule.php?num_fas=458)> (consulté le 15 mai 2015).

LEBEAUME Joël. *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin (1880-1980)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, 263 p.

C'est en tant que didacticien spécialiste de l'éducation scientifique et technologique que Joël Lebeaume s'intéresse à

l'enseignement ménager, dont il propose une reconstruction historique dans une perspective à la fois didactique et curriculaire. Il aborde ce sujet d'une manière originale, distincte des approches historiques ou sociologiques qu'a déjà suscitées cet enseignement, en explorant les manuels et circulaires officielles, et en s'intéressant à plusieurs figures féminines fers de lance de cet enseignement. Il propose également un riche cahier de photographies qui illustrent efficacement le texte et les différents propos qu'il rapporte. En abordant la question de l'éducation ménagère, c'est aussi l'éducation et la position sociale des femmes qu'évoque J. Lebeaume. Il le fait avec passion, d'une plume alerte et sur un ton toujours viv.

Au cours des 190 pages qui constituent l'ouvrage, sans compter les nombreuses pages d'annexes, sont exposées la constitution puis la fin d'un enseignement qui relève plus de l'action éducative, selon l'auteur, que d'un enseignement proprement disciplinaire, malgré les tentatives faites en ce sens par de nombreuses femmes. L'auteur parcourt ainsi un siècle d'engagement en faveur d'un enseignement destiné aux jeunes filles, marqué par son ambivalence entre l'entreprise de moralisation et de formation des futures ménagères, épouses et mères qui lui a toujours été dévolue, et un rôle d'émancipation valorisé par quelques militantes. Né dans le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, cet enseignement s'est éteint en 1984 lorsque l'épreuve facultative d'enseignement ménager du baccalauréat a été supprimée. Il n'a pas pour autant disparu de la scène internationale, les États-Unis et plusieurs pays scandinaves accordant encore une place notable à l'économie domestique dans leur système éducatif, jusque dans l'enseignement supérieur. Autrement dit, la disparition de cet enseignement ne résulte pas des évolutions scolaires et sociales qu'a connues la France, contrairement à ce que l'on serait tenté de penser.

Quatre parties structurent le texte, allant de la genèse de l'enseignement ménager à sa fin. La première partie expose en même temps les ambitions de l'auteur, la méthode mobilisée et les contenus d'une action éducative innovante dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle. Réservé aux filles, cet enseignement vise à «transmettre en milieu populaire les valeurs d'ordre, d'épargne, de prévoyance et d'hygiène» (p.27) mais aussi à éviter l'exode des jeunes filles de milieu rural tout en donnant à celles des milieux aisés les moyens de devenir de bonnes maîtresses de maison. Qu'elles travaillent ou pas, les femmes sont invitées à devenir les reines de leur foyer et donc à en avoir la maîtrise grâce à des manuels qui leur livrent maints proverbes, recettes, recommandations. Il s'agit ainsi de les outiller pour la cuisine, le ménage, le blanchissage et la couture et pour mener à bien de petites réparations. Elles doivent apprendre à devenir efficaces et économes, la conception de l'autonomie des femmes étant alors encore très sommaire. La division des rôles sociaux est bien établie,

et les propos des manuels se veulent édifiants. On pourrait en trouver certains pittoresques, tant ils semblent aujourd'hui décalés et caricaturaux, mais ce serait oublier la violence symbolique dont ils sont porteurs. Hygiénisme et moralisation ne sont pas loin, même si l'auteur insiste plutôt sur l'ouverture proposée aux jeunes filles, grâce aux nouvelles perspectives professionnelles qui vont avec leurs nouveaux savoirs. Malgré la massification scolaire et le développement de l'enseignement technique, les limites à leur émancipation ne manquent pas, sachant que l'enseignement ménager est là pour «prémunir les jeunes filles des dangers de l'avenir et pour les préparer à supporter bravement la pauvreté» (p.46). Préparer l'avenir ne signifie pas le rendre meilleur...

Progressivement cependant, une scientification des pratiques domestiques prend forme. La deuxième partie met en valeur le développement de l'enseignement ménager et son institutionnalisation après la première guerre mondiale. Les manuels d'éducation ménagère valorisent le progrès et l'allègement des tâches. La pédagogie est active. Un dictionnaire Larousse est dédié à la vie domestique en 1926, et en 1928 se tient en France le premier salon des «arts ménagers», sous le patronage du ministère de l'Éducation nationale. Ces «arts» se diffusent, au profit d'un nouvel art de vivre et de la consommation, même si le coût des appareils ménagers en limite l'achat. À la même date, une épreuve d'enseignement ménager est imposée à toutes les jeunes filles candidates à un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). La rationalisation des travaux ménagers est à l'ordre du jour, au point que certaines militantes de leur enseignement vantent le «taylorisme chez soi». C'est le cas de Paulette Bergère, grande figure de l'éducation ménagère. Encore exclues de maintes professions, les femmes sont invitées à devenir des femmes d'intérieur rationnelles, capables de mettre en relation pratiques ménagères et savoirs scientifiques. J. Lebeaume y voit une marche vers leur promotion, même si l'idéal de la ménagère avisée et savante peut ne pas apparaître spontanément comme un progrès social pour les femmes. Le Front populaire renforce l'enseignement ménager des jeunes filles à l'école pour les préparer «au métier de ménagère et [à] celui de maman» (p.82), ce qui montre à quel point la division des rôles sociaux et la distribution sexuée des activités transcendent les oppositions politiques.

L'extension de cet enseignement et sa «mise en ordre» font l'objet de la troisième partie. Le régime de Vichy en fait une affaire d'État (ce qu'il fera également avec l'enseignement technique et ses diplômes) et le rend obligatoire à toutes les jeunes filles, quels que soient leur établissement et l'enseignement qu'elles préparent (collèges, lycées, écoles nationales professionnelles, cours professionnels...). L'enseignement agricole ménager post-scolaire se développe encore, sanctionné par le certificat d'études agricoles ménagères. Cette montée

en puissance de l'enseignement ménager sous toutes ses formes génère des besoins en enseignantes, et des diplômes spéciaux de professeurs ou monitrices sont exigés pour assurer les cours. La formation dure deux ans, exige la détention du baccalauréat ou du brevet supérieur et est accessible par concours ; on est désormais loin des recettes et proverbes qui ont contribué à dessiner l'éducation ménagère. Les conceptions dont font part les manuels ne sont pas pour autant unanimes, puisqu'elles se partagent entre valorisation de la femme épouse et mère dévouée et appel aux pionnières de l'économie domestique. En 1944, le CAP « arts ménagers » est créé. Le rapport des responsables politiques à l'égard de cet enseignement, porté et représenté par des femmes, reste néanmoins ambigu. L'engagement d'inspectrices et d'enseignantes favorise néanmoins sa structuration, avec des contenus et des objectifs différents selon le segment d'enseignement dans lequel il intervient. Il s'arrêtera cependant aux portes de l'enseignement supérieur, qui lui resteront définitivement fermées en France contrairement à d'autres pays. Dans l'enseignement technique, il atteint son apogée en 1956, date à laquelle il intègre le Code de l'enseignement technique. Dans les collèges, les travaux manuels éducatifs se développent. Cette évolution favorable sera pourtant de courte durée, puisque le déclin de l'enseignement ménager suit rapidement son apogée.

C'est à ces deux mouvements consécutifs qu'est consacrée la quatrième et dernière partie. Alors que dans les années 1950 l'enseignement ménager est dans l'esprit du temps, pour promouvoir une femme au foyer dans un intérieur bien équipé où il fait bon vivre (la femme en question devant par ailleurs être soignée et élégante pour garantir ce bien-être, ce que lui autorisent les appareils ménagers qui participent aux tâches domestiques), dans les années 1960 les revendications des femmes visent un tout autre projet. Le « métier » de mère de famille, si complexe et savant qu'il soit, ne constitue pas une de leurs aspirations premières – pour autant que cela ait jamais été le cas. Si le basculement ainsi relaté apparaît rapide, on le doit néanmoins à plusieurs décennies de lutte, même si l'auteur n'en rend pas compte. La période des années 1950 semble pourtant faste pour l'enseignement ménager, que les femmes qui le promeuvent jugent indispensable pour les filles des milieux modestes vouées à quitter prématurément l'école, d'autant plus lorsqu'elles ont des capacités limitées et des résultats scolaires médiocres<sup>1</sup>. En 1951, le CAP « aide-maternelle » est créé et rencontre un vif succès, auquel s'ajoute celui du CAP « arts ménagers ». Pour J. Lebeaume, l'enseignement ménager participe au mouvement d'autonomisation des femmes, qu'il libère paradoxalement des tâches ménagères en leur en facilitant la réalisation et auxquelles il donne de nouvelles visées professionnelles. C'est également au cours des années 1950 que cet enseignement devient une discipline scolaire. Les choses se gâtent rapidement cependant,

sous l'effet de la première explosion scolaire et de la massification du second degré, de l'accès des filles au baccalauréat et aux études longues, de l'évolution scientifique et technique, du développement des supermarchés et de la consommation de masse, et de la nouvelle distribution des rôles sociaux pour laquelle les femmes (et les hommes) se battent – combats auxquels l'auteur attache moins d'importance qu'à ceux menés par les militantes de l'enseignement ménager, dont il n'hésite pas cependant à souligner la dimension d'arrière-garde, parfois. L'enseignement post-scolaire agricole ménager disparaît, tandis que, dans l'enseignement technique, l'enseignement d'économie sociale et familiale remplace l'enseignement ménager. Un Brevet de technicien supérieur (BTS) de conseillère ménagère est créé en 1960, sachant que l'éducation ménagère avait été inscrite dans l'action sociale des caisses d'allocations familiales. Quoiqu'en dise l'auteur cependant, hygiénisme et moralisation restent de mise, dans les formations sociales comme dans l'enseignement de vie sociale et professionnelle inscrit dans les curricula des diplômes professionnels de l'Éducation nationale jusqu'en 2009. Professionnalisation du travail social et formation professionnelle des jeunes de milieu populaire demeurent ainsi empreintes de normes et de valeurs morales.

En 1973, la création du diplôme d'État de conseiller en économie sociale et familiale signe la fin de l'enseignement ménager scolaire. La mention « économie domestique » de la certification des professeurs est supprimée. L'enseignement des sciences de la vie ne se substituera pas à l'enseignement ménager, même s'il est question de le destiner aux garçons et aux filles. Après la mise en place du collège unique en 1975, par la réforme Haby, l'éducation manuelle et technique voit le jour en 1977. Elle s'adresse aux filles comme aux garçons, mixe des domaines techniques traditionnellement féminins et masculins et vise « l'éducation du consommateur à travers une production » (p. 179). Selon l'auteur, « l'éducation ménagère et sociale ne demeure que dans les formations de l'enseignement préprofessionnel et professionnel qui relèvent du travail social » (p. 188). Ce propos nostalgique omet de considérer la place qu'a occupée la « vie sociale et professionnelle » dans les diplômes professionnels, qui avait bien des points communs avec l'éducation ménagère et sociale. Il n'est en outre pas certain que l'enseignement de « prévention, santé, environnement » qui l'a remplacée ait totalement rompu avec son curriculum.

Même s'il n'hésite pas à souligner les archaïsmes contenus dans les discours de certaines zélatrices de l'enseignement ménager, dont on peut penser que certaines s'apparentent de très près aux dames patronnesses à l'origine du travail social, J. Lebeaume salue la mobilisation de ces femmes en faveur d'une éducation destinée aux élèves les plus démunis socialement et scolairement. Il les considère comme des agents de la promotion des femmes, même si c'est surtout au foyer et

dans l'efficacité silencieuse qu'il s'agissait de confiner ces dernières. Il invite dans sa conclusion à débattre de ce qui constitue à ses yeux un problème éducatif contemporain, celui d'un « enseignement de la vie », dont le projet est contenu dans la définition des « *life skills* » des programmes internationaux. Cette invitation est bienvenue, sachant que le débat est déjà largement ouvert sur les « compétences sociales », les « savoir-être » et autres compétences-clés qui désignent l'individu, le citoyen et le producteur du XXI<sup>e</sup> siècle. On peut néanmoins rester réservé sur la nostalgie que lui inspire l'abandon d'un enseignement de la vie adressé aux filles comme aux garçons et assuré par l'école. Dans *La trame conjugale*, Jean-Claude Kaufmann (1992) montre qu'à savoirs égaux au moment de la mise en ménage, les hommes et les femmes ne s'engagent pas également dans le travail domestique : les hommes perdent leurs acquis et s'en remettent aux femmes... qui finissent par prendre en charge le gros de ce travail. L'acquisition des savoirs et des compétences n'est donc pas seule en jeu. Et il ne semble pas que l'enseignement de vie sociale et professionnelle, reçu par des plusieurs milliers d'élèves des deux sexes, ait changé la donne. L'école est pourtant bien un lieu privilégié pour la diffusion de l'égalité. Un « enseignement de la vie » moins socialement marqué et moins conservateur que l'enseignement ménager (conservatisme également très présent dans la vie sociale et professionnelle) pourrait-il favoriser cette égalité ?

Fabienne Maillard  
Université Lille 3, Proféor-CIREL

## NOTE

- 1 Ce sont les mêmes arguments que j'ai recueillis lors d'une enquête menée en 1992 sur le CAP « employé des services administratifs et commerciaux » auprès des enseignants qui souhaitent la conservation de ce diplôme malgré l'absence d'emploi accessible à ses titulaires.

## BIBLIOGRAPHIE

KAUFMANN J.-C. (1992). *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge*. Paris : Nathan.

MOREL Stanislas. *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute, 2014, 212 p.

Si les travaux pionniers de P. Pinell et M. Zafirooulos (1978) ont fait de la médicalisation de l'échec scolaire une

thématique classique de la sociologie de l'éducation, l'intérêt croissant dans le champ éducatif pour les troubles des apprentissages et autres diagnostics similaires invite à se pencher sur les évolutions et recompositions contemporaines du phénomène. C'est ce que propose le sociologue Stanislas Morel, étudiant l'univers dans lequel se produit la médicalisation et les acteurs qui y contribuent. Cet ouvrage propose de rendre compte et de recontextualiser l'évolution des rapports de force autour de la question de l'échec scolaire.

Dans un premier chapitre, l'auteur définit la médicalisation comme le recours à des « professionnels du soin » qui font de l'élève un « patient » (p. 19). Son approche consiste à mettre en lumière et à déconstruire les processus conduisant à la médicalisation. Se référant à P. Bourdieu et à M. Foucault, l'auteur insiste sur le caractère compréhensif de sa démarche, sa volonté de saisir non seulement les processus à l'œuvre mais aussi les logiques propres aux acteurs et leurs intérêts spécifiques. Il envisage la médicalisation de l'échec scolaire comme un processus complexe et non unidirectionnel.

L'auteur montre ensuite, grâce à une synthèse de la littérature, comment les évolutions de la problématisation de l'échec scolaire ont donné lieu à une médicalisation d'abord « controversée » puis « décomplexée ». Le problème de l'échec scolaire s'est constitué à partir des années 1960 en insistant sur les inégalités scolaires et les déterminants sociaux. Une offre médico-psychologique s'est développée en parallèle, avec des établissements comme les Centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP) proposant une approche psychanalytique, à vocation globale, pluridisciplinaire et « démédicalisante ». D'après l'auteur, le succès de cette offre n'est pas aussi paradoxal qu'il y paraît, puisqu'elle propose des solutions aux cas individuels d'échec scolaire que rencontrent les enseignants, et que ce traitement médico-psychologique est en continuité avec la conceptualisation théorique de l'échec scolaire, les positions organicistes émergentes étant considérées comme illégitimes. Mais à partir des années 1980, le problème de l'échec scolaire est progressivement reformulé. Les politiques éducatives se recentrent sur l'acquisition des fondamentaux et un traitement individualisé des difficultés scolaires, contribuant ainsi d'après S. Morel à accroître la légitimité des approches organicistes et des traitements médico-psychologiques de l'échec scolaire. Si ce phénomène est peu contestable, une présentation plus systématique et étayée par des données empiriques rendrait l'argumentation encore plus convaincante, surtout pour la seconde période.

Sur la base d'entretiens, le chapitre 4 est consacré aux représentations et aux pratiques relatives à la difficulté scolaire des enseignants du premier degré. On retiendra trois constats : d'abord, l'absence d'opposition à la médicalisation et une